



TITLE:

アメリカの諸大学におけるFD(大学教員研修)の動向

AUTHOR(S):

ウィルキンソン, ジェイムズ

CITATION:

ウィルキンソン, ジェイムズ. アメリカの諸大学におけるFD(大学教員研修)の動向. 京都大学高等教育研究 1997, 3: 157-163

ISSUE DATE:

1997-10-01

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/53514>

RIGHT:

アメリカの諸大学におけるFD（大学教員研修）の動向

ハーバード大学デレク・ボク「教授・学習」センター長

ジェイムズ・ウィルキンソン教授 講演

1996年8月24日 特別講演 芝蘭会館

翻訳文責 杉 本 均

まず最初に、井村裕夫京都大学総長に、再び私を京都大学にお招きいただいたことに感謝申し上げます。そして今回、大学教育および大学教員の教育という、我々共通の関心テーマについて、京都大学高等教育教授システム開発センターの月例会においてお話しをする機会を与えていただきましたことを、センター長であります福井有公教授に感謝いたします。私はまたセンター教官の方々による心からの暖かい歓迎に感謝いたします。皆様のご配慮による、この日本における10日間は、きっと、私共がアメリカで行っています仕事を、遠くから広い視野で、より鮮明に自ら振り返る機会となるでしょう。そして本日この講演をお聴きになるためにわざわざお越しいただいた会場の皆様にも感謝申し上げます。

今日お話しすることは皆様方にはもはや目新しいことではないかも知れませんが、アメリカ合衆国における我々の経験が、全く異なる教育システムを持つここ日本で、それほど参考にならないかも知れません。しかし両国のシステムにはある程度の共通性もまたあるでしょう。昨年夏の短い滞在中初めて、高等教育教授システム開発センターの教官の方々の目覚ましい活躍を目にする機会を得ました。私はこの機会が、両大学、そして両センターのきずながさらに強化されるきっかけとなるよう祈念いたします。今回も私の日本語は未だ未熟であり、この講演を日本語でできないことをおわび申し上げます。そして杉本助手にその翻訳の労をお引き受けいただいたことに感謝いたします。

「ファカルティ・ディベロップメント」という言葉は何を意味するのでしょうか。アメリカでは一般的にトレーニングから研究までを含めて様々な広い活動を示す言葉として使われてきました。それらすべての活動は教育の質を改善し、そしてより基本的には学習の質を改善することを目的としています。ある種のFDは新米の教員、あるいは博士課程の学生や博士号を取りたての人を対象にして援助することに関っています。ハーバード大学のような研究大学では、大部分の学生は、ひとつには生活費の足しにするために、あるいはそうした訓練が将来の自分の研究者としてのキャリアにとって良い練習であると考えて、その大学院の課程のいずれかの時点で教える経験を持つことになります。FDの受講において、教師は再び学習者となりますが、それゆえに不安もつきまといます。FDにおいて重要な要素は、ちょうど教授（授業）における重要な要素が学生の関心を理解することであるように、大学教員の関心を理解することでもあります。後にみるとおり、より良い教育を生み出す要因は、大学教員の教育においても同様に重要な要因として機能します。

私の本日の講演題目は『アメリカの諸大学におけるFDの動向』というものです。ここ京都大学にお越しの皆様特に重要で関心のあるものとしては三つの動向が考えられます。まず第一には、教育技能の発達段階について関心が集まっているということです。ちょうど学生が学習のいくつかの区別可能な段階を経て学んで行くように、大学教員も教育という技をマスターする過程に、いくつかの段階を通ることになるのです。第二には、教育の根本的な目標としての「学習」に力点が置かれるようになってきたことです。学生が学ぶことがなければ、教員は失格ですから、大学教員は教えた学生がいかによく学習したかによって評価されることになります。最後に私は同僚教員からのフィードバック、評価、支援、すなわちいわゆるピアレビューを重視する傾向を紹介したいと思います。大学教員の研修には長い時間を要し、たゆまぬフィードバックを必要としています。教育センターだけで大学教員の要請に応えきれるものではなく、教員自らの積極的な参加と支援を必要としています。過去2年間、アメリカの権威ある財団、ピュー・チャリタブル・トラストはアメリカの12の大学で、ピアレビューの試行的実験プログラムの実施を支援してきました。この夏に私はこのプログラムの全米評価委員に選ばれ、今後2年間「批判的友人」としてプロジェクトを支援するよ

うに依頼されました。この先駆的なプログラムの、これまでの成果についてご紹介したいと思います。

教育技能の発達段階

およそ2100におよぶ大学やカレッジを擁し、実に様々な学生を教えるアメリカの高等教育には、様々な多様性が見られるのにもかかわらず、大学教員が教え方を学ぶ過程にはある種の共通なパターンが見られます。すでに1970年代に始まった高校教員に対する調査を利用（援用）して、研究者は大学の教員の成長パターンというものを見いだしてきました。そこには大学教員の発達段階ともいべきものがあり、それぞれの段階で学習に関する一連の信念が変化するのはです。教育の初心者にはある種の信念があり、ベテランの教員にはそれなりの信念が見られます。さらに言えば、はっきりと公言するかどうかは別として、すべての教員がいかにして学生が学ぶかについての哲学をもっており、その信念は彼らの行動に強力な影響力を及ぼします。彼らをこれらの信念に気づかせること、意識させることは、実際トレーニングの重要な側面です。ここにおいても教育と学習は密接に結び付いているのです。

教員の発達段階もしくはパターンとは何でしょう。私はあえて3つに要約いたします。すなわち、初期、中間期、そして熟達期です。初期の段階とは教師が自分に関心を持つ時期であり、中間期とはツールすなわち教育機器・教材に関心を持つ時期、そして熟達期とは学生に関心を持つ時期であるといえます。たいていの初心者教員はまず第一に自分について考え、自分が他者に与える印象に関心を持ちます。彼らはごく自然に教室で自分が成功するかどうかを心配しています。最初は緊張していたものが、次第に彼の授業が学生や上司から不評を買うのではないかとという恐れに変わります。彼らは自己の教師としての能力に自信を持つほどに十分な教育経験がないのです。また彼らは教室において学生をコントロールする能力にも自信がありません。少なくともアメリカの大学生は、自分に対する自信のない教員に不満を表明しますので、コントロールに関する心配は現実のものと言えます。

これらの初心者が持っている学習理論とは何でしょう。彼らは学生がいかにして知識を獲得すると考えているのでしょうか。たいていの教員は、教育とは知識を伝達すること、学習はそれを記憶すること、と考えています。教師の仕事とは、大量に知識を知ることであり、そしてその知識を学生に利用可能にすることです。長い学習の年月を通じて、教師はスポンジが水を吸うように情報を吸収し、そして教室でスポンジがしぼられると、知識が学生の乾いた口にそそぎこまれるのです。別の比喻を使えば、教師は学生の心の空白のページに知識を書き込んでゆくのです。もし教師の筆さばきが達筆であれば、その学生の心の中に美的な満足を与える芸術作品が描かれることになるのです。言い換えれば、学生は受動的であり、教師は能動的な者となります。この理論によれば教室で起こることはすべて教師によってなされたことなのです。

すでに皆様もお気づきのように、この理論は初心者の教員にとって面白くない展開をもたらします。もし教師の地位が彼の持っている知識量によって築かれるのであれば、あることを知らないことは、教室における彼の地位を傷つけることになります。あなたの教師としての地位の根拠は知識の優越性に基づいており、すなわちあなたは学生よりも知っているから、教えることを許されているのだ、ということになります。しかし、初心者であるこれらの教員は、専門分野の知識量において年配の教員にはかないません。彼は学生よりは知識があるという、相対的な意味においてのみ、専門家であるに過ぎず、おそらくその教科全体においてすべてに熟達しているということはどう考えても無理でしょう。そこで彼らは、学生が自分には答えられない質問をしてくるのではないかと、という恐れに常につきまといわれるのです。そして「知らない」という本当の答えを言ってしまうれば楽なのに、それを屈辱であるとか、不面目であると感じるようになるのです。

その結果起こることは、教師がきわめて自己中心的になることです。彼らは他人を教えるために教室に入りながら、自分という束縛から常に逃れられないのです。彼らは常に、自分はいい仕事をしているだろうか、学生にばかにされていないだろうか、この科目を教える十分な知識があるのだろうか、などと自問し続けることになるのです。この状況は教師にとって居心地のよいものではありません。ですから我々は、「すべてを知っていることは重要なことではないのだ」ということを、彼らに伝えることによってそこから解放されるように試みるのです。この自己中心的な傾向がよく現れるのがビデオによる授業の録画検討場面です。我々は常々、新任教員、特に大学院生の助教員の授業をビデオに撮っています。我々がこの実験を始めた時、ビデオは教室全体を視野にいれて撮っていました。しかし教師たちがあまりに自分の姿にだけ注目したがるので、教室全体にカメラをスパンする前に、最初の2～3分は教師のク

ローズアップを撮ることにしました。そうすることによってやっと教師たちは満足するのです。

教職についておよそ2～3年を経た中間段階の教師は、自分に対してかなりの自信を獲得しつつあり、もはや自分の服装や話し声、教室での自分の権威にさほどとられることはなくなります。彼らの関心は自分自身から、いわゆる商売道具と呼ばれる、板書、OHP、コンピュータ授業、Eメール、問題セットなどに向かいます。彼らはまた授業プランや効率性に関心を抱きます。彼らは講義の十分な準備をする時間がないことや、採点に時間を食い過ぎること、あるいは1回の講義に盛り込みたい内容のすべてが教えられないことなどを心配します。彼らの関心は活動としての教育、そしてその活動を促進する道具、すなわち本、宿題、実習、教育テクノロジーに当てられます。

これらの教員が抱く理論とは何でしょう。初心者の教員が、学生は教師の言うことを単純にコピーすると信じているのに対して、中間段階の教員は、学習者には援助が必要であり、その援助は教員が持ち込む補助器具によって提供されると考える傾向があります。例えば化学の授業を教え始めて3年目の教師は、複雑な分子構造のなかの原子を色チョークで塗り分けて際立たせることができることに気づき、こりにこった図を黒板に描くことに熱中するようになりました。また他の教師は各学期の終わりに、学生のレポートに実に細かいコメントを書くことに時間を費やすようになりました。これらの努力はもちろん、教室の中で自分の権威を守ることや、専門家であることだけに戦々恐々としていた頃の関心に比べれば、ある進歩を示すものです。彼らは教師にではなく、教育に、すなわち、誰が知識を分配するかではなく、どのように知識が分配されるかに、焦点をあてるようになってきています。これは進歩です。しかしこれらの教師もまだ、その発達の最終段階に達しているとはいえません。

初心者も中間段階の者も彼らにできることに焦点をあてていますが、それは自己中心的であることから抜け出せていません。これらの教員の考えるところの学習理論においては、学生は受動的な役割しか演じていません。彼らは教育とは学生のために何かをすることであると信じているのです。ある意味でそれはごく自然なことです。初心者も中間段階の者も、自分が教師として不適切ではないかという不安がありますから、自分の役割は重要であるという気持ち、自分は学生よりも確かによく知っているという自信、そして学習という行為にとって自分は不可欠であるという認識を必要としているのです。教育責任を学生とともに分かち合おうという考えは、多くの教師にとって心地よいものではないでしょう。なぜなら、実は教師は必要不可欠な存在ではなかったとわかることが恐いからです。皮肉なことに、彼らのまさにその教師としての不安が、逆に教師の役割の重要性を誇張するという結果をまねくのです。

それでは、熟達した教師は自らの役割についてどのように考えているのでしょうか。教師はその最終段階で、これまで初心者や中間段階の者に比較的無視されてきた領域、すなわち学生に焦点をあてるできるようになります。熟達した教師は自分の教育が他人に与えるインパクトについて考え始め、彼らの成功は自分の領域ですべてを知ることにあるのではなく、また黒板に明瞭な図を書いて授業を運営することにあるのでもなく、むしろ学生の世界の見方を変えることにあるのだということがわかってきます。彼らは教育（ティーチング）とは、思考と技能のコミュニケーションであり、コミュニケーションとは、教師と学生という二人の人間の間の結合（リンク）であると見なすようになります。この学生の変化をより効果的にするために、教師は学生の心の状態についてある程度知らなくてはなりません。有能な小説家のように、教師は学生の出す些細なサインを読んで、そのサインの背後にある内面の世界を想像しなくてはなりません。実際、この想像力の成長いかに、おそらく有能な教師とそうでない者とを区別するものでしょう。新米教師は、ある観察者が名付けたところの「教育学的記憶喪失」にかかってしまうようです。彼らはみんなついこの間までは学生だったのに、教師として教え始めたたん、まるで学生であるということがどういう感じのものかを思い出すことができなくなるかのようなのです。教師は自分が教えている科目のどこが難しかったのか、それ以外で学生の心を占めていたのは何か、成功する秘訣は何だったかなどが思い出せないのです。初心者はその新しい職業地位の要求するものに、あまりに意識を集中しているので、彼らが最近離脱したグループの感情や要求から自らを隔離しようとしてしまうのです。

熟達した教師の多くが抱く学習理論は、学生が学習したかどうかの責任のかなりの部分を学生の側においています。教師の仕事は学生を動機づけ、挑発し、彼らの学習技能を定期的に評価することであり、単純に情報をひとつの頭脳から他の頭脳に流し込むことではありません。この違いをうまく表現している一節としては、教師は「壇上の賢人ではなく、かたわらの導師である」というものです。とりわけ自然科学の分野では、学生の学習を促すこのアプローチは「構成主義」と呼ばれています。この教育観は学生の努力が成功の鍵であることを認識し、教師の役割は情報を伝

達し、学生の誤りを訂正することに加えて、学生を動機づけ、支持し、学生への情緒的・精神的援助を提供することであると見なしています。

これらの3つの発達段階はそれぞれを移行するのに同じだけの時間を要するというわけではありません。大学教員のなかにはこれらをすばやく移行する人もあるでしょうし、遅い人もあるでしょう。我々の大学教員研修プログラムの目的はこのプロセスをスピードアップすることにあります。もっとも、たとえ我々がこのプロセスをスピードアップさせようとしても、本質的な変化は遅いことに変わりはありません。例えば、単純に1日か2日のワークショップに出席しても、もしこの教育学的プログラムへの出席の後で、それを実践する機会やその実践をフィードバックする機会が与えられなければ、本質的な改善を生み出すには不十分なのであります。

教育から学習へ

現在のアメリカにおける大学教員研修に関する、第二の重要な動向は、教育から学習への強調点の移動であります。我々は教師に「あなたは良く教えていますか」とただ聞くかわりに、「あなたの学生はよく学んでいますか」と聞くようになっていきます。この立場では、ティーチングの質は教育それ自体ではなく、その効果から評価されることになります。もし大部分の学生が学習に支障があれば、そのティーチングは失敗です。もし我々がFD大学教員研修の議論から学生を考慮の外においておいたなら、何か重要な議論が欠けてしまうでしょう。

しかし、それでは我々は学生の学習の仕方について何を知っているでしょう。そしていかにしてその学習効果を測ることができるでしょう。これは難しい質問で、私はここではいくつかのヒントを提供しておくだけにしたいと思います。アメリカやその他の国で現在も行われている研究によれば、最も経験豊かな教員がいただいている学習モデルが最も正確なようです。すくなくともアメリカの学生は、自分たちが積極的に学習した教育内容を最もよく覚えています。すなわち、彼らはただ単に記憶したのではなく、彼らなりの研究を行ったり、あるいはグループで共同作業を行ったり、論文を書いたりしてその学習内容を実際に応用したのです。グループ学習は学生に否応無く会話を交わさせ、そのなかで自分の理解度をお互いに説明させあうことになります。例えば化学の授業での共有結合 (covalent bond) であるとか、政治学の授業における合衆国憲法といったトピックで学生の理解度が現れます。現在次第に根付いてきているテクニックとして、いわゆる「問題対処型学習 (Problem-based Learning)」というものがありますが、このアプローチでは結論を聞かせる前に学生に質問させ、それによって学習を単なる記憶の過程ではなく、調査のようなプロセスに変えてゆきます。

この教育と学習の理論においては、大学教員と学生はともに研究者となります。もちろん両者には知識や技能においてまだ差があります。教員は、いま学生が足を踏み入れた分野において、学生より知識があり、専門家であり、結果の採点と学生の評価については最後の決定権を持っています。しかし、両者をむすびつけるのはプロセス、すなわち探求というプロセスです。ハーバード大学では、教員に自分の学問探求について学生にも考えを求め、知識追求のプロセスに学生を参加させるように依頼しています。これは、自分の能力に対する自信の確立していない初心者には難しいことです。しかし経験を積んだ熟達した教員には可能であり、望ましいことなのです。私のイメージでいえば、教師から学生へながれる情報の直線的ラインというよりは、その中で教師と学生が情報を交換するサークルのようなものです。

大学教員が自分の教育プロセスの作業のなかに、いかにして学生を参加させようと努力したかという例をご紹介します。ハーバード大学では、その平均的なコースで、学生はどれくらいの読書をするだろうか、という調査をしました。文理学部のコースはおよそ12週間続きます。人文および社会科学系の授業では、普通1週間に300ページから400ページのアサインメント (読書課題) が出されます。我々が学生に無記名で、これらのアサインメントのうちどれくらいを消化したかをたずねました。回答された消化率は驚くべきことに、半分以上の43%でした。この数字は与えられたアサインメントの総量に関係なく同じなのです。読むべき本が少なければ学生はほとんど読みませんが、それでも比率は半分以上なのです。しかし、例外だったのは、教授がなぜこれらの本を選んだか、そしてそれらにはどれだけの価値があるかを説明したコースでした。例えばジョン・スチュアート・ミルの『自由論』についての論文を課題のひとつとしたコースでは、学生の消化率は通常の倍に達しました。というのは、その教授が、読書リストにある他の本を理解するうえで、古典的な自由理論を理解することがいかに大切かを説明したからでした。

このことは医療現場において、患者が医者の指示に従わないという問題と興味深い関連があるのです。アメリカでも医師は患者に薬を処方し、体の運動など指示しますが、しばしば患者が彼らのアドバイスにしたがわない場合が発覚します。これはなぜでしょうか。それは患者がアドバイスを重要と思わないから、あるいはスケジュールが忙しすぎるから、あるいはどうでもいいと考えているからなどでしょう。しかし医者が患者にその薬を処方する医学的根拠を説明し、患者をある意味で医者の協力者にさせると、指示に従う率は上昇します。患者も学生も受動的な人としてではなく、人間の心を持った考える生物として、彼らの義務感だけではなく彼らの知性に働きかける必要があるのです。彼らは質問することもできるし、患者の問題や学生の誤解、まわりの皆に影響のある一般的事項など、教師や医師が知っておくべき情報を提供してくれるともあるのです。

このような形の学習には少なくとも3つの異なった種類の学習を含んでいます。すなわち知識の学習、技能の学習、そして態度の学習です。例えば、有機化学における光合成の化学的経路などです。学生は植物の呼吸という事実について知る必要はありますが、生物学者になるのではない限り、光合成の細かい段階などはコースを終われば1年やそこらで忘れてしまうでしょう。ところが技能はもっと長く残ります。この場合の技能とは、どのように実験をデザインするか、どのように仮説を検証するかなど、いわゆる「科学的方法」と呼ばれるものを指します。また態度とは生物学が好きか嫌い、あるいはもっと広く考えて、生物学に対するイメージなどを指します。上手な教育によって、生物学のコースをとった学生には生物学が好きになってほしいものですが、おそらくそはならず、そのことが学習を停止させてしまうのです。

教師の協力者としての学生の役割を強調するこのアプローチはしばしば「アクティブ・ラーニング」アプローチと呼ばれます。この術語は、学生とはただ座って、ノートを取って、暗記するだけではないということを意味しています。アクティブ・ラーニングには3つの前提があります。①第一には、学生は知識を摂取するだけではなく、むしろそれを構築しているということ。学生は物事を他の物事に関連づけない限り、またその物事が例示しているより根本的な概念を理解しない限り、それを思い出すことはない、ということ。記憶とは単なる情報の再生産ではなく、情報の再構築を含むものであり、良い教育はその再構築の過程を促進する、ということです。②第二に学習は、それが学生をしていることを反映している場合には促進されるということです。学生は雑誌を書くこともできるし、お互いに話すこともできるし、あるいは教師と話すこともできます。しかし、彼らはそれをしている間にも、いかに学んでいるかを知る必要があります。③第三は、学習が行われたかどうかを最もよくテストするには、それを教室の外で応用できるかどうかをみればよいということです。このことは、大学教員は学生の学習をどうやってテストするかについて真剣に考えなくてはならない、ということ、そしてその試験にいかにして学習のプロセスを盛り込むか、例えば、単に最終的な結果だけを聞くのではなく、物理の問題を解決したときに用いたストラテジー（方策）をたずねるかについて、考えなくてはならないことを意味しています。

学生と教師の良好なパートナーシップを築く鍵は対話です。大学教員研修においては、受講者に学生との情報の交換をさかんにするように勧めています。我々が用いてみてうまくいったものに「ミニッツ・ペーパー（1分間コメント）」と呼ばれるものがあります。毎回の授業の終了時に、教師は学生に次の2つの質問に1分間で答えるように指示します。その質問とは(1)今日の講義のなかで、最も重要なポイントは何だったか、(2)今日の講義で最も理解するのが難しかったポイントは何か、というものです。一般的に教員は最初の質問への回答はかなり正確に予測することができますが、二番目の質問の回答を予測するのはきわめて苦手です。言い換えれば、大学教員は講義の中心ポイントが何であるかは知っていますが、その講義を理解するのに学生はどのような困難を感じるかについて正確に予測できないということになります。どうすればいいのでしょうか。答えは簡単です。学生に聞けばいいのです。そしてその教師は自らの役割について再認識することでしょう。教師は孤立したものではなく、学生を含むコミュニティーのなかで働いているのだということを。

教師の変化とピアレビュー

もしアメリカの学生がますます教師のようになりつつあるとすれば、アメリカの教員もまたますます学生のようになりつつあります。これが本日私がお話したいと思う大学教員研修の第三の動向です。これまでアメリカの大学教員訓練の変遷に携わってきた我々にとってますます顕著となってきたことは、教員研修は教師自身の学習を含むもの

であり、我々が学生の学習について知っていることのいくつかが、大学教員の学習にもあてはまるということです。言い換えれば、大学教員研修とは教育と学習を含むものと言えますが、大学教育と大きく違うことは、ここでは教師が（一時的な）学習者となるということです。熟達した教員が新しい授業を始めようとするとき、彼らは何をしようと予測できるでしょうか。彼らはまず、学生の準備のレベル、期待、関心の内容について何か知ろうと試みます。そのとき彼らは、自分たちの心が意味のある形で学生の気持ちと接触できるように、「学生のように考える」ために必要な想像力の飛躍を行うでしょう。

この学習モデルは、大学教員が新しい教育モードになぜ抵抗を示すのかを理解するのに役立ちます。我々はアメリカにおいて新しい学習モードを開発し、大学教員に対して、できるだけ講義を少なくし、ディスカッションを通じた指導を増やすように働きかけています。これは、熟達した教員にとっては、すでにその関心が彼ら自身からその学生に移行していることから、きわめて自然な形態のティーチングに映ります。ところが、経験豊かな教員でも、新しい教育方法を最初に試みるとときには、彼らはその教育技能発展の最初の段階に逆戻りし、自己中心的になり、教室における彼らの権威を気にし、学生が彼らをどう見ているかを心配します。彼らでさえも、新しいテクニックをマスターするためだけでなく、彼ら自身の自信を保持するためにも、ティーチング・センターのスタッフの支援を必要とするのです。

自分自身の教育技能を改善する機会を持ちながら、それをどう実行していいかわからない大学教員がいた場合、彼らに接するにも同じアプローチが必要です。彼らは今、我々の「学生」となったわけですから、我々はたずねます。あなたがたの関心は何ですか。あなたはどんな教育技能を持っていますか。我々がすぐに気づくことは、彼ら教員集団が均質なグループではないということです。どの大学にも、三つの技能発達段階のすべてのレベルの教員がいます。したがって、彼らの関心はきわめて多様で、彼らを教えるのにひとつのアプローチを採用しては不十分です。あるグループは話法に焦点を当てるべきであるのに対し、他のグループは学生心理学を必要としています。しかしたとえ初心者教員に対してでも、彼がテクニックの背景にある理論を完全に理解していなくても、そのすぐれた教育のためのテクニックを伝授することは可能です。例えば、我々は初心者教員に、学生の名前を覚えることの重要性を強調するワークショップを行っています。アメリカの学生にとっては、名前を覚えることが学生への関心を示すシグナルなのです。これによって、たとえあなたが初心者で授業時間の大部分を自分自身に係わりあうのに精一杯でも、少なくとも一部の時間は学生に焦点が当てられるのです。

しかし、大学教員研修とは単にそうした、教育の「こつ」や近道を教えることだけではないことは注意しておかななくてはなりません。効果のある成功した大学教員研修は、表面的な現象だけでなく、態度や価値観までも変えてしまうものです。態度の長期にわたる変容とはどのようなものでしょう。これは非常に起こりにくいものですが、教員の側の積極的な協力があれば、その可能性もずっと高まります。大学生がアクティブ・ラーニングに参加することにより学習意欲が高まり、内容の記憶度も増したように、大学教員もただ単に教育理論の受け身の消費者に甘んじているべきではありません。さらに大学教員に自己の訓練の責任の一部を負わせようという、もっと実際的な理由があるのです。いかなる教育改善や教員研修のセンターであっても、その大学の教員の向上の全責任と負担を負わせるには、時間的にもエネルギー的にも人力的にも十分な資源を提供できるとはいえません。助けが必要なのです。そしてその助けは、ちょうど学生がグループ作業でお互いに教え合うことができたように、お互いに教え合うことのできる教員自身からもたらされるべきなのです。大学教員は直接自分の発達に関与すべきであるし、それは週末の2〜3日やひょっとすると1年かけても終わらない長期的な仕事であるので、教員自身がお互いに教師となることは理にかなったことなのです。

アメリカの大学教員研修は、教育の質の改善のために現在行われている努力の重要な武器として、同僚の支援を重視する傾向に向かいつつあります。この点を例示するために、ひとつの先駆的活動に目を向けたいと思います。それはピアレビューもしくは同僚による観察と呼ばれるもので、まだ揺籃期ではありますが、アメリカの大学教員研修において、将来重要性を増してゆくものと信じています。ピアレビューとは何でしょう。基本的に、それはお互いに助け合うために必要な道具と訓練を教員に与えることを意味しています。英語におけるピアとはあなたと同等の誰かという意味です。例えば、アメリカの憲法によれば、人は自分と同様の陪審員によって、審理される権利を保証しています。研究雑誌では論文記事は送られた後、同じ分野の他の専門家によって読まれ、判定されます。教育における

ピアレビューも、大学教員研修にとって同様の効果をもたらすことが期待されています。

ピアレビューの効果の第一の前提は、教育活動とは知的でおもしろいということです。すなわち、同僚の教育活動を観察することは何らかの価値のあることであるというものです。しかし、いったいどのようなデータについて観察を始めようというのでしょうか。もちろん、同僚の教育現場そのものがひとつのデータです。講義スタイルの観察や授業中に提示された例や問題の適切性などです。しかしピアレビュー運動はある種の書類の作成を提唱しています。これがティーチング・ポートフォリオもしくはコース・ポートフォリオと呼ばれるもので、それはその授業の読書リスト、試験問題、アンケートに対する学生のコメント、そして授業についての自分自身のコメントなどを含む書類のことです。

ピアレビューの効果の第二の前提は他の教師の意見は自己改善において貴重な資料となるというものです。ピアレビューが作り出そうとしているものは、教員がその教育や授業について互いに語り合えるコミュニティなのです。これは容易に始められる対話ではありません。伝統的に授業はプライベートな領域と考えられ、教員は他の教員の授業を観察するという習慣はありませんでした。しかし、例えば大学の教授が研究論文を専門雑誌に送ってピアレビューを求めるのにやぶさかではないのに、自分の授業についてはピアレビューを許すのにしりごみするというのは、私には理解に苦しむところです。ピアレビューの目指すものは、教員がお互いに授業を訪問し、教育について語り、そしてお互いに進歩をするように刺激し合うことなのです。おそらく年配の教員が若い教員を助けることもあるでしょうし、経験豊富な教員が初心者に自信をつけさせたり、アドバイスしたりすることもあるでしょう。

最後の前提は、授業を改善することを学ぶことは、長期的で、継続的な、たぶん決して完了することのない仕事であるということです。あなたが今していることをさらに向上させることはいつでも可能なことなのです。ちょうど職人の親方が常に新しい技を学び、技能を向上させることができるように、教員の親方だっていつでも向上させることができるのです。例えば、デレック・ボク教授学習センターでは、毎年秋学期に指導者技能に関して、ディスカッション・コースを開設しています。毎週2時間、30人の教員が集まり、教育上の問題について議論し、お互いに解決法を提供したりしています。そのなかの幾人かは非常に年配の教員ですが、それでも何かを学んでいきます。これがピアレビューの哲学の一例です。

しかし、ピアレビューにもその本質的な問題が存在しています。授業や教育を判定する際の基準とは何でしょうか。昇進や終身雇用権（テニュア）の審議にもこれらの判定が利用されるのでしょうか。もし評価の専門用語を使うならば、我々は、個人の向上を助けることを意図したいいわゆる「形成的評価」を、個人の業績をランク付けることを意図した「包括的評価」に転換できるのでしょうか。ピアレビューは新しい概念で、完全に受容されるまでにはいくつもの障害が存在しています。例えば、ハーバード大学のような主要な研究大学では、いまだに研究は教育より重要であるという感覚があります。

それでは最後に、私のお話しした3つのテーマ、教育技能発達の段階、学生との協力関係、そしてピアレビュー、これらすべてに共通するものは何でしょう。すべては究極的には学習に関する話だということです。教師とはよりよく知っている人で、学生とは学ぶ人であるという、固定的な区別はあまりはやりなくなります。かわって、大学教員とは、ある専門分野ですでに研究のフロンティアに立っていますが、学生や同僚やデレック・ボクセンターのような教育センターからも教育について学ぶことができる人、という、より柔軟な定義に道を譲っています。教育だけの議論から、教育と学習の相互作用の議論へと移ったこの焦点の移動こそ、今日のアメリカの大学教員研修の最も重要で根本的な動向と言えるかも知れません。アメリカのFDはこれまで我々が大学教員とともにやってきた努力から学んだ成果の上に築かれており、将来においてその努力をさらに実り多いものにしようという希望をいだいています。

学生はいかにして学び、大学教員はいかに教えるかについてのさらなる研究が我々の進歩を促進するでしょう。今日のこの講演もそのひとつであります。私はデレック・ボクセンターと高等教育教授システム開発センターの間の情報の交換がさらに続くことを祈念しています。両国の文化と大学制度の相違にもかかわらず、我々はお互いを学び合うことができると信じています。その相互性こそが我々双方にとっての明るい展望を開くことになるでしょう。ありがとうございました。